

スクールソーシャルワークの今後と課題

秋山博介

生活文化学科

The future and the problem of the school social work

Hiroyuki AKIYAMA

Department of Human Sciences and Art

In late years, a social work, which used to be performed to improve the welfare of the weak such as children as well as the senior citizens, is spreading into the whole society. This situation indicates that the number of a case where the old-fashioned or common approach fails clearing a problem has increased owing to the recent radical social evolution. A target of the social work and the needs from the target has changed and as a result, the social welfare has transformed into a system for any member in the society.

At school education, the school management is still in the same old system and is not following the current social trend which is attaching greater importance on productivity and profit.

This discrepancy easily causes children's non-attendance, staying indoors, bullying, delinquency or apathy syndrome.

Although being capable for discerning the relationship between a child and environment, whether a present social worker is skillful in solving the school problem is skeptical.

To supplement his ability, it is a pressing need to include the organization theory, discussions in school problems and the method of the teacher guidance properly to a curriculum for the qualification of the school social worker.

Key words : school problem 学校問題, **school social worker** スクールソーシャルワーカー, teacher guidance 生徒指導, **seeking mode** 問題に立ち向かう方向性

はじめに

世界で一番安心な国といわれてきた日本において、1997年5月27日国民を激震させる出来事が起きた(神戸榊原事件)。

この事件を発端に2001年6月10日大阪教育大学付属池田小学校事件(児童殺傷事件)など聖域といわれていた学校やその周辺地域にも連続して事件が出現した。学校内部でも不登校、ひきこもり、いじめ、自殺、学級崩壊や教員の長期欠勤、モンスターペアレントなど学校問題が多岐にわたって深刻化している。

市民も学校周辺で多発する事件や問題に驚愕し、マスコミも挙って責任の対象を追求している。

しかしながらグローバルの社会において、問題を起こしているとされている当事者(責任者)を特定し、

罰するだけでは無意味である。

その根本にある社会問題や人間関係の問題を人と環境の関係性で捉え、分析していくことが望まれる。

一方旧態依然の学校システムは、学校の中の行動だけで児童生徒を把握しようとする傾向がある。

この傾向は、学校独自の集団規範を生みだし、子どもの価値観より大人の価値観で見た道徳性や教育を進めている。

学校教育は、日々変化する社会システムの方向性とは大きくかけ離れていると言えよう。その両極のギャップによって学校システムに所属する児童生徒は、いつでも不登校やひきこもり、いじめ、非行、無気力などを引き起こしてしまう可能性がある。

以上のような児童生徒が徐々に拡大し、規則や制度を充実しただけでは、問題も回避することが出来ず、

文部省も重い腰をあげざるを得なくなった。

まず生徒指導に起きている問題に対処するために「1995年度スクールカウンセラー派遣」を施行し、3億円を予算化した。

その後予算も増加し、スクールカウンセラーの数も増加した。ここでの問題は、スクールカウンセラーの多くが、医療モデルの理論や経験を中心に活動しており、学校の組織や学校の運営方針などを理解していない場合が多い。

つまり、精神的問題や心理的問題は理解できても教員との意思疎通や学校組織をふまえたチームワークを取ることが難しいということである。

青木（1999）も「教員は、スクールカウンセラー室に入れないばかりか、教員への問題理解の伝達が足りないと感じている」と関係性の希薄さを述べている。

青木の調査でも、カウンセラーが独断で問題解決を図っているということである。教員の希望として、チーム解決方法の確立や1つの問題に対して教員との共有が望まれている。

元来スクールカウンセラーや相談支援者は、子どもを主体とし、家族、地域、社会の潮流などを絡めながら問題解決の糸口を探っていかなければならない。

以上のような考え方は、ウェイティングモードのカウンセラーには理解しがたいところであろう。

現在カウンセラーの下に来談している児童生徒の多くは、ある程度話をし、傾聴するだけで問題解決できる力を持っている者が来談するが多いが、保健室にしかいけない、学校に出席できない児童生徒は、なおざりである。

また、フリースクールや単位制などの学校も増加しているが、最終的に現実原則に向き合わないこのスタイルの学校が果たして利用者の社会化を促すのか疑問である。

業を煮やした文部科学省は、平成20年度、児童生徒問題のみに焦点づけするのではなく、問題の背景や要因など複雑に絡み合った問題をさまざまな関係性から解決するスクールソーシャルワークの活用を決定した。

だが、一般の人や学校関係者にあまり知られていないソーシャルワークがなぜ日本の学校分野に取り入れられることになったのか理解しづらいのではないかな。

そこで筆者は、「なぜスクールソーシャルワークが日本の学校に適用するのか」、その背景にあるソーシャ

ルワークの原理や論理を考察していく。

もう一方で、スクールソーシャルワーカー活用にも問題がある。これは、スクールソーシャルワーカーの殆どが社会福祉士や精神保健福祉士であることである。

この資格カリキュラムの中心概念は、医療モデルや施設モデルに対応するものがある。

このようなカリキュラムで育成されたソーシャルワーカーを学校に派遣することで児童生徒の問題を解決することができるのか疑問視する節もある。

以上のようなことをふまえて、以下のような疑問が生じる。

- ① 学校についての研修を行っていないソーシャルワーカーは、果たして学校の中でコーディネーター的な役割を担うことができるのか、
- ② スクールカウンセラーと同様にウェイティング・モードである日本のスクールソーシャルワーカーが積極的に家族や友人、教員、地域に対してアウトリーチして情報を共有し、問題解決を図るためにコーディネートのできるのか、
- ③ 他の専門を十分に理解（学習）していないスクールソーシャルワーカーが率先してチームワークを図れるのか、

などが挙げられる。

にもかかわらず、文部科学省がコーディネーターとしてスクールソーシャルワーカーを学校分野に導入した。果たして学校組織を理解していないソーシャルワーカーが、学校周辺の人々の期待に答えることができるのかなど、疑問が湧く。しかし、筆者はスクールソーシャルワークの導入を否定する訳ではない。より他業種との連携を取ることができるよう今後、学校周辺の論理や考え方を積極的にカリキュラムに取り入れることが望ましいと考えている。

そこで今回は、スクールソーシャルワークの今後と課題について、ソーシャルワークの基本原理なども絡めながら考察する。

1. スクールソーシャルワークの背景のある ソーシャルワークの考え方

1-1. スクールソーシャルワークの専門性

本来、スクールソーシャルワークの背景にある論理

は、ソーシャルワークの原理・原則に準じていることは言うまでもない。

この論理を使っているのがスクールソーシャルワーカーである。ワーカーの基本理念は、ミクロの立場から専門的に見るスペシャリスト (specialist) ではなく、個人、集団、地域、社会をふまえて生活問題をみていくというジェネラリスト (generalist) の視点から始まっている。

この専門性は、ジェネリックの立場にたち、人間が生活する上で働く人や環境の間に生起する時間空間の中で変容する様子を焦点化することを考えるものである (エコシステム)。

一方、スペシャリストの立場であるスクールカウンセラーは、医療型の考え方を中心に心理的問題を分析するものである。これは、児童生徒をフォローすることや病態をみることはできるが、この視点では親・教員・地域などの連携や情報交換などは困難である。しかも児童生徒主体の自己解決能力を培うことも困難である。

現代社会はミクロな視点とマクロな視点の両極から問題を捉える必要がある。そこでジェネラルな視点を持つスクールソーシャルワークは、生活概念を中心として生活の質やライフスタイルなどの生活内容、生活空間の変化に対してそれぞれの人がいかなる生き方をしているか観察する。

それを全体概念から理解し、当事者の社会自律性や生き方のこつを呼び覚ます役割が専門性であると言えよう。

1-2. スクールソーシャルワーカーが目指す実践活動の視点

スクールソーシャルワーカーが目指す視点は、学校に生起する生活問題をエコシステムの立場から理解することである。そして 8 つの特性にまとめて認識することである (太田ら、1999)。8 つの特性として、

- 1) 人間として固有性と主体性を尊重し、利用者中心の物の見方をすること (視点)、
- 2) 人間と環境の中で生起する人間の姿すべてをラベリングすることなく全体の関係性から捉える生活概念を観察すること (焦点)、
- 3) より豊かで自己実現できる社会生活の回復、維持、向上を考えること (目的)、
- 4) 社会福祉諸サービスの提供による具体的課題の解

決をすること (手段)、

- 5) 社会的自律性を支援する科学的方法を考えること (方法)、
 - 6) 社会福祉諸サービスの維持や改善・向上へのフィードバックすること (運動)、
 - 7) ミクロ・メゾ・マクロへ循環するネットワーク活動による展開過程を考えること (過程)、
 - 8) 専門職業者 (ジェネラリスト) による人と環境への支援活動の展開すること (特性)、
- などを挙げている (太田、2000)。

学校領域で言えば、ソーシャルワーカーは、①児童生徒の学校に対する不適応だけでなく、日常生活の中でどのような問題があったかを理解する、②家族の関係がどうであったか関係性を理解する、③社会生活の中で家族や当事者が差別されてなかったかどうかを理解する、④当事者の主体性が守られていたかどうかを理解する、⑤学校とその家庭にどのような関係があったのかよく観察する、⑥児童生徒自身はどのように在りたいのかなどを見極める、⑦見通しがつかない状況になりパワーレスに陥っている児童生徒に対して本来持っている力 (strength) を呼び覚ます方法を発見するなどであろう。

1-3. スクールソーシャルワーカーの機能と役割

スクールソーシャルワーカーの機能と役割として以下のようなことが挙げられる。

①児童生徒と学校・地域などの社会資源を仲介する役割がある (broker)、②児童生徒やその家族と学校及び地域の間で意見の食い違いや問題が生じたときに調停役になる (mediator)、③特に子どもの権利が守られないもしくは自らのニーズを表現できないときに児童生徒の代弁者となる (advocator)、④学校のみならず、教育委員会、地域社会、公的な社会的サービス及び民間のサービス、マスメディアなどの社会資源を発掘し結びつける役割 (linkage)、⑤学内での組織員に対する学校生活及び社会生活への直接的援助、指導、支援としての役割 (residential work)、⑥カウンセラーやセラピストの役割 (counselor)、⑦教育者、道徳者、メンターとしての役割 (educator)、⑧児童生徒の保護機能としての役割 (protector)、⑨フォーマル、インフォーマルな組織や活動、団体を組織化する役割 (organizer)、⑩児童生徒や家族へのアドバイスや関わ

りを継続し、ソーシャルワークの視点から適切なサービスを提供する役割 (case manager)、⑩児童生徒、家族、地域への偏見や差別などの意識やなかなか変化しない制度に対して社会改良や社会変革を促す役割 (social change agent) など多岐に渉る。

以上のようなことからスクールソーシャルワーカーの仕事は多角的である。

その他、福祉の技術としてケアマネジメントがあるが、これは、児童生徒に生起する問題に対して戦略をきちんとたて、より効率性を高め、なるべく多くの人の問題解決に関われるようにする技術である。

エンパワメント (empowerment) は、保護的な対象だった人やいじめによって不登校になった者、学習意欲をなくした者に対して、もともと持っている当事者の意欲や力を呼びさます方法である。スクールソーシャルワーカーは、隣の人となり、当事者自身の力を信じられるようにすることややる気を取り戻し、主体的に自立性を図っていくように支援する。

ストレングス (strength) では、さまざまな問題を問題視するのではなく、当事者の長所や強さを活用し、残存能力を評価するものである。

インクルージョン (inclusion) では、特殊教育のあり方や区別・差別をしない教育の方法を考える視点である。

日常生活や学校生活の中で、何らかの事情があり、活動ができない児童生徒の問題解決や真の自己実現に向けて、ソーシャルワーカーがマネジメントをする。さらに問題状況が改善したときに、児童生徒が主体になって活動できるように、福祉諸サービスの活用方法や弱者に対する社会的認知を促すための活動や運動を行っていく。

このような視点が、現代の学校システムには必要なかもしれない。つまりでしゃばらず、児童生徒のニーズをしっかりと受け止め、職員に対してもさまざまな情報を伝達し、問題の要因の変容を信じて積極的に行動する存在こそスクールソーシャルワーカーの姿である。

2. 日本におけるスクールソーシャルワークの展望

2-1. 日本のスクールソーシャルワークの歴史と意味

文部科学省 (2006) によれば、スクールソーシャル

ワークが地域で認められた活動は、1981 年に開始された埼玉県所沢市の取組である。ここでは、学校現場で校内暴力が頻発しており、その対応に導入されたようである。

当時の活動の特徴は、児童生徒への直接的な関わりを中心に継続的な家庭訪問による家庭支援や学校と子ども及び家庭間の関係調整や仲介機能を担った。また、児童相談所や家庭裁判所などの外部機関との連携活動を行い、地域社会内に自助グループやフリースペースなどの社会資源を作っていた。しかしながら、平成 10 年にはその取組が終了した。

その後、日本において虐待のケースが増加した。1998 年度虐待事例が発生した場合を想定して兵庫県赤穂市教育委員会と関西福祉大学の協力でモデル事業が実施された。

1999 年度には香川県教育委員会がスクールソーシャルワーク制度の中で「健康相談活動支援体制整備事業」を導入した。2000 年度には、茨城県結城市で 2 名、千葉大学附属小学校でスクールソーシャルワーカーが配置された。2006 年度からは東京都杉並区と兵庫県教育委員会でも導入された。以上のように今までの相談システムでは問題解決しないと理解した地域では、独自にスクールソーシャルワークの導入をしていたようである。

次第にグローバル化する社会の中で問題も拡大し、教員だけでは生徒児童理解ができず、問題解決も困難な事例が増加した。その上、児童虐待や陰湿ないじめ、長期の不登校などその現象も重複化、重度化している。

このような現象を捉える際、大切なことは、全体から問題を観察していくことが大切である。

つまり学校内だけの問題ではなく、環境の中にある家族や地域、社会との関係性を考えて問題解決することが急務であった。

そこで文部科学省は (2008) 『問題行動に対する地域における行動連携事業』を施行した。この事業を受けてスクールソーシャルワークがモデル事業化した。事業費として約 15 億円の予算化が決定し、全国に 141 地区のスクールソーシャルワーカーの配置をする予定である。文部省の予算計上によって全国に広がりを見せている。

文部科学省がスクールソーシャルワーカーに期待しているのは次のような内容である。

教育と福祉を融合し、両方の経験のあるワーカーであることを前提条件に、

- ① 問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛けを支援、
 - ② 関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、
 - ③ 学校内におけるチーム体制の構築、支援、
 - ④ 保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供、
 - ⑤ 教職員等への研修活動等の実施、
- などに期待がかかっている。

子どもに起こっている現象をミクローメゾーマクロの視点から考え、全体像からみた問題解決を可能にすることが求められているといえるであろう。

2-2. スクールソーシャルワーク活用事業と従来の施策の相違

文部科学省（2008）「問題行動に対する地域における行動連携推進事業」がモデル事業であるスクールソーシャルワークと従来の施策を対比して考えると以下の点になる。

- ① これまでの施策は、無力あるいは非力な子どもを大人が指導、教育するという上意下達の視点で児童生徒を指導していた。つまり児童生徒の主体性やニーズを中心とした取組ではなかった。

今回の施策は、スクールソーシャルワーカーの価値観である人間の尊重や人間としての尊厳の重視をもとにして、問題解決を児童生徒、保護者、学校の教職員などと協働しながら問題解決を図るものである。

これからは、ノーマライゼーションの原理のもと社会連帯を進めるコーディネーター的役割を担う。また、問題解決を図る際にも児童生徒の主体性を尊重し、個人に起こる変化の可能性を十分に引き出す取組をする。

- ② 従来の施策では、児童生徒に起こる問題を個人の病理として捉えていた。そのため現象を除去することに熱心になり、病理の背景になっている要因を理解できなくなり、益々問題を重度化させ、不適応状況がひどくなる傾向にあった。

今回の施策では、人間、社会システム、更には生態学システム（ミクローメゾーエクソーマクロシステムの関係性）の中での不適合状況として捉える。ここでは、個人が不適合状況に対処できるように対

処力量を高める方向で支援する。

個人のニーズに応じられるようにするために人と環境の両方に働きかけをする（前述1-3、①～⑪参照のこと）。

- ③ 従来の施策では、「児童虐待の視点」が大人側からみた視点であり、マニュアル的なものが多く、児童生徒の意識やニーズを勘案したものではなく、現実の問題解決をするものではなかった。

今回の施策では、児童生徒の潜在的な能力である自分の力（strength）を引き出し、自発的に援助していく視点を持つことが求められている（empowerment）。

現代社会では、人間の孤立が浸透し、お互いの関係構築が困難になっている。そのため、学校現場でも児童生徒、保護者などと教員が十分にコミュニケーションを取れない状況である。同様に家庭や地域の中でもコミュニケーションの希薄性が出現している。

この人間関係の希薄さが虐待を始め数々の問題が生じさせているという現実があり、学校現場においても教員の取組を困難にさせている。

今の混沌とした学校体制の中で、教員に虐待という深刻かつ複雑な問題に対処させることは、精神的負担を増加させることにもなる。教員を支援するという観点からも、グローバルな視点を持つスクールソーシャルワーカーに期待がかかっていると言える。

2-3. スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーについて

ここでは、若干であるが、スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカー専門領域と職務内容の違いと問題点を述べる。

1) スクールカウンセラー

スクールカウンセラー活用調査研究委託事業実施要領によるとスクールカウンセラーの専門的職務内容は、校長等の指揮監督の下に、概ね以下の職務を行うとある。

- ① 児童生徒へのカウンセリング、
- ② カウンセリング等に関する教職員及び保護者に対する助言・援助、

③ 児童生徒のカウンセリング等に関する情報収集・提供、

④ その他の児童生徒のカウンセリング等に関し、各学校において適当と認められるもの、

しかしながら具体的な方策や学校の変容をいかに考えるかは述べていない。

このような状況に小沢は、「不登校やいじめといった子どもたちの問題を個人的に還元していくカウンセリング志向は、問題や矛盾を多数孕んだ学校秩序の現状を隠蔽するにすぎないものである」とスクールカウンセラーの安易な導入に対して危惧している（小沢、2002）。

筆者の言葉で言えば単線型の学校システムは何十年にも及び、製品で言えば耐用年数は過ぎているのではないか。だとしたら、個人の問題とする前にシステムの老朽化にメスをいれないとならないのである。ところが文部科学省は延々と人的問題について述べている。

それはひとまず不問に付して、スクールカウンセラー活用調査研究委託実施要項を眺めてみよう。

それには、

i. 組織的対応、ii. コーディネーター的役割、iii. 地域の小中学校と連携、iv. 信頼関係、v. さまざまな活動、vi. 交流の場、vii. 養護教諭と連絡調整、viii. 啓発活動の柱がたっている。

この中で i の組織的対応は、カウンセラーは基本的には校長の命令指揮下にあるのである。したがって、カウンセラー独自の自由なかわりをいかにするのが問題になる。派遣されているカウンセラーについてみると、一般に年齢が若く、臨床経験・人生経験が浅く、さらに非常勤職員ということなどがあり、なかなか学校や家庭に対してコーディネーター的な役割を発揮できる資質を十分もっているのだろうかという疑問に思う。

またスクールカウンセラーは、児童生徒との面接、保護者との面接、教職員との情報交換などが求められる。病院と異なり保護者を呼び出すやり方は学校では通用しないことが多い。教職員については「秘密性の保持」の訓練ができていないものにどのようにそれを知らしめるのかも問題になる。

教職員は教職員対象の研修会、専門機関との連絡・調整、事例検討会等での助言を望んでいるが、教員が望んでいる事項の達成は果たして可能であろうか。

阿部らは、このようなことに対して、スクールカウンセリング自体、従来行われてきた教育相談や生徒指導とどのように係わり合いをもっていくのか十分議論や吟味がなされないまま、今日まで持ち越されている状況を危惧している。

特にスクールカウンセラーの立場の曖昧さが教員を追い詰めることになる。さらに最終的に児童・生徒の理解イコール心の理解という図式をつくる。それが児童・生徒の理解の目的になり、現在生じている問題を心の問題として矮小化すると言っている（阿部・野島、1998）。

スクールカウンセラー活用事業補助の中で、「スクールカウンセラーは、児童生徒へのカウンセリングや教職員・保護者に対して専門的な助言・援助を行うので臨床心理に関して高度な専門性があることが望まれている」とした上で「児童・生徒が気軽に相談できるためには教職員以外の外部性を確保することも必要である」と述べている。

しかしカウンセラー自身が非常勤職員であり、限られた勤務時間の中で問題解決していくことは難しい。そして地域の中での関係性に薄いスクールカウンセラーの多くが、病院臨床という立場にあり、コミュニティに出かけて関係をつけるいわゆるシーキング・モードの仕事がどのくらい出来るのであろうかという疑問も沸く。

文部科学省の報告では、スクールカウンセラー導入の成果として、スクールカウンセラーの助言により、家庭、関係機関との連携の下、学校全体で生徒指導に取り組めるようになったことやスクールカウンセラーの助言により教員の児童生徒に対する意識が変わるとともに、教員が生徒の悩みに対して適切な対応ができるようになったと報告している。

これは、配属された学校長の行政報告をつまみ食したものとも考えられ、実際にそのような成果が出ているのかどうか疑問が残る。

例えばベテランで経験のある臨床心理士とまだ成り立てのほやほやのものでは、面接技法や対処技法に大きな力量差があると考えられる。

2002年2月に法令化した「構造改革特別区域法」の第4章の法律の特例に関する処置の中の（学校教育法の特例）で学校の設置、教育を文部科学省は、義務教育の就学先を学校に限定している現行制度を改め、

株式会社が行うことを認めた。その他様々な面で文部科学省の権限を縮小している。

公教育第一主義の文部科学省のあり方を変えさせ、私教育重視のあり方がこれによって加速された。児童生徒を取り巻く環境も近年急速に変化しており、フリースクールなども多数創設され学校にいけない児童生徒を支援している。

2) スクールソーシャルワーカー

スクールソーシャルワーカーの視点は、子どもの人格を尊重し、その子どもの利益を最優先して考える。個人の尊重を中心に、いかに当事者の自己実現を図るかを考える方法である。

子どもを取り巻く、さまざまな壁や困難な状況を改善するために子どもが置かれている環境に注目し、その環境の中で改善を目指して活動していくのがワーカーの仕事である。

また関係性として上意下達の形を取るのではなく、バリデーションという立場や仲間やパートナーと一緒に問題解決を図る。そして問題を問題として考えるよりも子どもが出来うる可能性をまず第一に考え、子ども自らが自己決定できる状況を作り出す。

文部科学省の「スクールソーシャルワーカー活用事業」で求められている役割視点として、

- ① 問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ、
- ② 関係機関等とのネットワークの構築・連携・調整、
- ③ 学校組織に対するチーム体制の構築や支援、
- ④ 保護者や教職員などに対する支援・相談・情報提供、
- ⑤ 教員等への研修活動などが文部科学省から求められている役割である。

だが、日本で馴染みのない福祉の領域であるスクールソーシャルワーカーが学校関係者や父兄に受け入れられるかどうか疑問である。

本村(2000)は、Mr.Tomas とのインタビューの中でソーシャルワーカーとスクールカウンセラーの相違点を以下のように聞いている。「大学におけるソーシャルワーク教育においてはセラピーに焦点を当てている。そしてカウンセラーはよりコミュニティにおける活動やコミュニティを巻き込んだ活動そして社会資源活用方法

も焦点が置かれている」と述べている。

アメリカのサンノゼ州のカウンセラーやソーシャルワーカーは、州からの学生に対する相談支援金に依存するだけではなく両者とも自らが活動してサービスを提供する予算を地域から受けており、基金を活用する能力もあるようである。これは、学校長からの監督指揮に対しても間違いは間違いと言える存在になれる。

つまり独自性が守られるし、カウンセラーとソーシャルワーカーの協働が図れると思われる。

3) 文部科学省が認識したスクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの問題点

10 年以上スクールカウンセラーを現場に派遣した結果、文部科学省も個人の理解だけでは問題が解決しないことを理解したようである。

スクールソーシャルワーカー活用事業の中でも心の問題だけでなく、友人、家族、地域、学校等の環境に絡み合っている問題があることを述べて、ある種、医療型スクールカウンセラーの限界を感じているようである。したがって「児童生徒が置かれている様々な環境に着目して働きかけることができる人材や、学校内あるいは学校の枠を越えて、関係機関等との連携をより一層強化し、問題を抱える児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的な存在が、教育現場において求められているところである」と述べられている。

しかし今までは、縦割り行政のために、いじめの領域は文部科学省、児童虐待の領域は、厚生労働省という垣根があったために学校の領域でも迷いがあったようである。

スクールソーシャルワークは自治体によっては、かなり前から独自に活用されているが、そこで活動していた人はかなり地域に詳しく、学校周辺の事情にも詳しいようである。今後定着してくるとスクールカウンセラーの状況と同様に経験と技術に格差が出てくるのではないか。

筆者自身も 2003 年度から 2007 年度まで、横浜市の地域コーディネーターの研修（ソーシャルワーカー）を実施したが、その中でもワーカーの経験やスキルによって地域や住民への対応に大きく差が出た。

そして講座に参加した殆どのワーカーがどのように地域との関係づくりをしたらよいのか、コーディネー

トをいかにすればよいのかなど、地域のコミュニケーションの難しさに悩んでいる状況が表出された。また地域に同様の職域の仲間がおらず、一人で悶々と考え、ストレスと不安から一層人間関係の構築ができていないという結果を得た。

このようなことから、スクールソーシャルワーカーは、自分のメンタルヘルスや地域に対する技術を向上させるために、コーディネーター研修を中心にした各領域の認識が重要である。

3. スクールソーシャルワーカーを導入による変容

3-1. 小学校で変化したスクールソーシャルワーカー導入例からの考察

丸山(2008)は小学校にスクールソーシャルワーカーを導入して7つの点が変わったと述べた。それは以下の通りである。

①多くの困難な事例が改善された。②教職員の子どもへの視点が「困った子」から「困っている子」へと変化した。③学校の協力体制が担任1人の囲い込みからチーム対応に変化した。④研修を導入し教員のスキルがアップした。⑤日常的にケース会議が開催されるようになった。⑥関係機関との関係性ができた。⑦子どもの学習意欲や集中力などが上がり、学習に打ち込めるようになった。

以上のようにスクールソーシャルワーカーの導入によって学校全体が改善されたことを述べている。

しかしながらこのような関係性が構築できるのもスクールソーシャルワーカー自身のスキルが高いことが前提条件となる。

ではどのようなスキルが必要なのか。

例えば、児童生徒が問題行動や不適応行動などを引き起こしている背景には家庭環境や生育環境、学校での生活環境などさまざまな要因が影響している。それに対してスクールソーシャルワーカーは、その背景や要因・原因などを見極め(アセスメント)、それに応じたプランニングを立てることが重要である。情報収集として、教員一人ひとり多かれ少なかれ持っている子どもの情報をきちんと集め活用する。なぜならば、教員の多くは、問題の重要性を理解してもそれを誰に、どのように伝え、情報として流したらよいか理解できない場合が多く、そのままになる可能性が高い。

教員とワーカーが情報共有し、各教員の情報をケース会議で提出してもらい、その子どもの問題について各教員が出来る支援と役割を議論し、共通認識することが大切である。

スクールソーシャルワーカーは、子どもの心理的な状況をスクールカウンセラーから聞き、子どもの置かれている環境を十分に考慮しながら、手遅れにならないように教員と家庭、時には地域機関(教育相談センター、保健所、家庭裁判所、児童相談所)などと連携を取り、問題改善に当たることが役割である。

また、ソーシャルワークには、ストレングスの視点を使って、子どもの本来もっている行動力や興味などを引き出して、学習意欲や生活向上へと導く可能性を秘めているようである。

3-2. ケースワークとカウンセリング、精神医学の相違と領域

日本では、ケースワークとカウンセリングと心理療法の間に違いがあるが、現場のソーシャルワーカーや地域臨床を行っている人は、折衷用で対応している場合が多い。

例えば、シーキング・モードのスクールソーシャルワーカーは、協働で問題にかかわるので、地域社会に存在する様々な分野の専門家との関係性と自己領域の独自性を発揮して役割を遂行する。

しかしながら、全体領域の重なりや他の職種の独自性はどのようなものであるか、教員や学校組織のメンバーは知る必要がある。

そこでaptekar(H)のケースワーク、カウンセリング及び心理療法の援助視点の論理を使ってその領域を見ていく。

ケースワークの領域の視点では、①利用者に対して具体的に援助できるサービスを考えること、②表面化している問題についての援助、③自己による問題解決である。これは、社会的諸サービスのもと、社会生活に視点を当てた援助の技術体系である。つまり伸びようとする当事者に対して、人間発達を阻害しないように支援することである。

カウンセリングの領域の視点では、i) 表面化している問題についての援助、ii) 内面化した問題についての援助、iii) 自己変容による問題解決である。これは、心理学の視点を中心にした技術体系である。問題

に直面したクライアントの適応を図ることができるように発達段階をふまえて援助するところである。

精神医学の領域の視点は、a) 治療的対人関係の立場から精神疾患の治療を行う、b) 病的要因についての援助、c) 内面化した問題についての援助である。

ア) ケースワーク➡イ) カウンセリング➡ウ) 精神医学で考えると、

ア) ➡ウ) の領域に行けば行くほど個人の内面やパーソナリティの深いところまで掘り下げられる。

欠点として個人の主体性や希望、将来的展望を抱くことが難しい。

ウ) ➡ア) の領域に行けば行くほど社会的領域や制度など、より社会的側面を中心に問題解決することになる。つまりここで述べたかったのは、どの領域であっても「クライアントとの向き合い」「問題の解決」グレーゾーンは共通であるということである。他の領域を学び、より専門領域に特化した活動を行うことが問題解決の際に必要なのである。

4. スクールソーシャルワーカーのアセスメントとプランニングの考え方

4-1. アセスメントの方法

教員には難しいとされるアセスメントは、児童生徒に起こった問題の背景や原因を見立てることである。つまり、援助目標の設定や援助計画の立案、インターベンションの方針を決定するものである。カウンセリングもソーシャルワークもこの見立てが重要な鍵を握る。見立てができないと問題解決の糸口を探ることはできない。

そこで情報収集してどのようにして今の状況になったのか要因や原因を探っていかねばならない。

ここで以下のような観点の資料収集が必要となる。

- 1) 家庭環境からは①家族構成、②保護者の性格、③教育方針、④親子関係、⑤夫婦関係、⑥経済状況、⑦兄弟関係、⑧パワーが残っているところを探す、⑨援助を必要とする部分、
- 2) 学校環境からは①友人関係、②教員との関係、③学力や学習状況、④学校生活全般の状況、
- 3) 地域の環境からは①家族や児童生徒を支える資源の有無、②地域文化の状況、③地域の人々の子ども

への関心の有無など、

- 4) 本人の様子からは①学力や体力、運動能力、②性格、③物の好み（好き嫌い）、④得意不得意、⑤発育状況、⑥生活習慣（時間の使い方）、⑦発達障害の有無、⑧被虐待者であるかどうか、⑨自尊感情の有無、⑩信頼感の有無、⑪本人の持っている力、⑫本人の希望などを十分に理解しておく必要がある。

4-2. プランニングと実施の視点

アセスメントを十分にした後で、大人や専門家自身の価値観で児童生徒をみないように、児童生徒を主体とした短期、中期、長期の問題解決に向けたプランニングを行う。

ゼネラリストは、他の専門家や教員がいつも現場で生徒児童にかかわっているから、いろいろなことがわかって当たり前という前提条件を持つことなく、きちんと全体像をふまえた解りやすいアセスメントを作り、その中で共通認識や理解することからはじめる。それを基にケース会議を開催し、学校関係者がその関わる目標や実行性を確認する。

解決の段階では、各対応者にスキル差があるので、きちんと短期、中期、長期の目標を明確化し、教員、弁護士、精神科医、精神保健福祉士、社会福祉士などと共有化することが望まれる。

そして各援助者に対して、段階的（理解の深度）に沿って、役割分担を具体的に行う。また対応の限界も話し合って対処計画を設定する。

対応行動としてはまず家庭環境や親子関係の改善を図ることを重視する。

本人に関しては、本人の現状と本人の発達段階に視点を当てた働きかけを進める。そして、保護者にも今までの不味いパターンを理解させ、家族の関係性を家族自身の力で変容させる方法を考えていくことが大切である。

ここでは、どのような資源を活用するのか考えて、果たしてその資源が本当に使えるのかどうか議論することが必要である。もし対応できる資源がなければ、いかにして適用できる資源を創り出すか考えていくこともソーシャルワークの領域である。

そして、最も大切なのは、専門家だけで相談したり、行動したりするのではなく、関係機関との連携が大切である。これによってより多方面からの問題解決方法

の設定と共有認識が生まれ、問題発生予防や対処方法、予後のフォローが見込まれる。

自ら教員にもソーシャルワーク的見地が生まれ、児童生徒の問題の見立てを立てることが出来るようになる訳である。次第に学級経営や授業の構築に余裕がでるようになり、子どもたちも勉強する姿勢が生まれると考える。

5. スクールソーシャルワークの今後への期待

5-1. スクールソーシャルワークの展開可能性

現在のスクールソーシャルワーカーのスキルの有無は不問にするとともに、今後、益々、児童生徒の問題の背景も多岐化するに違いない。

肥大化した社会では、なかなか今の家庭、児童生徒、学校の関係の中ではストレスを処理する方法や場所がなく、いつでも感情的に爆発する可能性がある。

近年よく使われる「切れる」という言葉も、コンフリクト・アグレーション図式である。欲求不満を何らかの形で処理しないとならない。現象だけを捉えて対処すると刺激や癈に障ると我慢できず、いっきに爆発する。不満が溜まれば溜まるほど、その爆発は大きくなるのは言うまでもない。

そのため、各環境の問題解決を図らないとどこでも「切れる」のである。

これと同様、児童生徒の問題もその問題に焦点を当てるだけでなく、様々な要因や背景へのアプローチが必要なのである。

5-2. 学校現場が抱える児童生徒の課題と家庭環境問題とスクールカウンセラーの対応

学校現場では、いじめ問題が相次いでおこっており社会問題化した。これをきっかけにスクールカウンセラーが導入された。文部科学省（1996）は、「いじめの問題に関する総合的な取組について（報告書）」においていじめの解決には、家庭・地域社会、学校、教育行政などの関係者が連携を図りながら具体的な取組をすることが大切であると述べている。

その上で学校は、「子どもの立場に立った学校運営」「開かれた学校」に改善し、学校関連諸機関との連携と具体的な取組をよりストレスの少ない状況にするこ

とを指導している。

また文部科学省の認識に「いじめによる自殺」という認識が欠けていた。そこで、2006年度の調査からいじめの方法や背景がグローバル化しているために誰にでもいじめられることがあると文部科学省は認めた。調査では、全国の国・公・私立の小・中・高等学校・特殊教育諸学校のいじめの認知件数は12万4,898件（2005年度、2万143件）、いじめを認知した学校は、全学校の約55パーセントに当たる2万2,159校であった。

また、自殺した児童生徒の背景として「いじめ」があった件数は、6件といじめによる自殺の認識を初めて示した。インターネットの書き込みやメールによる中傷など水面下で問題も大きくなっており、親や教員にとっても「いじめ」の現場を発見しづらくなっている。

過度な受験や統制される規範の中で生きる児童生徒にとってその解消方法として、矛先を身近な者にぶつける傾向にある。

またストレスがかかればかかるほど、陰湿化する傾向があり問題が顕在化しづらい。そこでスクールソーシャルワーカーがコーディネーターになり、ストレスコーピングや精神的なダメージを緩和する役割が求められる。

6. 学校問題を解決するためのスクールソーシャルワーク的視点

6-1. コーディネーター型の教育相談

原田（2006）は、現代の学校では問題を解決するためにコーディネーター型教育相談の重要性を述べている。その特徴として、

- ① 個人プレーではなくチームでかかわる視点からの考察、
- ② 自主的な来談する児童生徒だけでなく、全校児童生徒を視野に入れ取組をする、
- ③ 密室のカウンセラー型でなく、オープンなかかわりにより相談の質を高める、
- ④ 教師全体に子ども理解を深める取組、

ここでもシーキング・モードでソーシャルワーカーが相談に来談できない生徒児童の傍や家へ出向き、子どもが本来持っている権利や主張を代弁して、自らが問

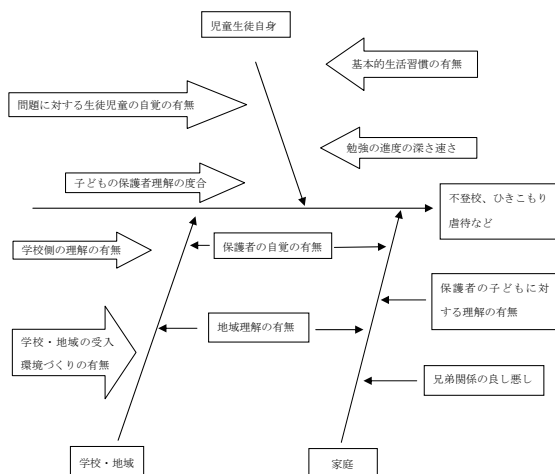
題に向かっていけるように支援しているのである。

また、児童生徒の話に耳を傾けながら、問題の明確化をし、信頼関係を構築する。児童生徒が無意識的に持っている対人関係の弱さを認めながらも現実原則に向かっていける本人の持っている力を表出させることが必要である。そして、教員と専門家がネットワークを構築することによって教員が問題解決に向けて、共通理解できるので、児童生徒の目標をきちんと設定することができる利点を持つ。

6-2. 生徒児童に影響を与える特性要因と共通認識の必要性

先ほども筆者が述べたように、生徒児童自身だけに焦点を当てるのではなく、多業種の専門家が共通認識の上で、児童生徒が求めている生き方の方向性を進めていくことが重要である。

そこで基本的考え方を図 1 に示す。



《図 1 問題をアセスメントする際の特性要因図(遠藤(1998)を参考に筆者作成)》

まず、児童生徒自身が不登校、ひきこもり、虐待などに陥る場合、その現象に焦点当てやすい、そこで情報を探るために①当事者の基本的な生活習慣があるかどうか、②問題に対する生徒児童の自覚があるかどうか、③学校の勉強についていけているかどうか、④子どもの保護者に対する理解がどのくらいなのかなどの情報は、重要である。

また時間的な経過やどのような空間において問題に

なっているのかを充分に知ることがこの領域では確認する。

次に、学校・地域の領域では、i. 児童生徒の問題に対する学校の認識度の位置づけ、ii. 学校・地域の受け入れ態勢と環境づくりがあるかどうか、iii. 不登校やひきこもり、虐待があっても地域の人が学校と連携を作って活動できる環境があるか、などを共通認識として、ない場合には新たに資源を作っていく。

家庭の領域では、a. 子どもの不適応に対して認識や何とかしようという自覚があるかどうか、b. 地域の中に問題解決を進めようとする人々がいるという認識があるかどうか、c. 保護者の子どもに対する理解があるかどうか、d. 兄弟関係が良いか悪いか、など、生活に起因する要因をきちんと当事者に関わるメンバーは、共有する必要がある。

6-3. 定説を覆す新たな認識

生徒児童が荒れている現状にあつて、生徒指導としてゼロトレランスを学校に導入すれば、前出したコンフリクト・アグレッシブ図式が益々、噴出し学級崩壊しかねない(教員側の視点)。

それよりもスクールソーシャルワークの価値観であるノーマライゼーションの立場から学校に所属する児童生徒全ての人間の価値と尊厳をまず認識する(生徒児童主体)。

その時、上意下達の立場ではなく、児童生徒主体で生きる力や行動を自己決定し、よりよい自己実現ができる権利認識を援助していく。

そして、どんなときでもやりたいという児童生徒の意欲を受け止め、やる気が減退しないようにサポートする。

たとえ、学校で上意下達的な価値観や道徳観を導入されたとしても、どのような児童生徒でも潜在的な可能性があることを肯定的に捉えて、児童生徒に対する尊厳を守ると共に他者と相違する権利を認めていく。

このように子ども中心の視点から、下記のようなソーシャルワーク的な観点が学校に適用できる。まず①子どもはどんな性格であっても個人の尊厳や尊重がなされる。②子どもは学習の経験や過程の中でそれを分かち合ったり学びあったりすることを認められる。③子どもの学習習得の進度などすべてにおいて異なっており、学習習得という問題よりも子どもの発達段階

に応じた教育目標を援助するなどを認識する必要がある。

また、研修などで教員もソーシャルワーク的観点をもっていくことも望まれる。この観点をもつことによって学校の周辺及び学校関係者の協働も進み、学校問題に対処する方法も多方面から構築される。教員の資質が向上するので目的や目標が共通に理解できるようになる。これにより各成員に仲間意識が生まれる。そして独自の専門性をお互いに認め、良いところを積極的に活用する観点が生まれる。常に児童生徒主体にしてみるために、児童生徒に効果的に関わることが出来る。

徐々に全教員の意識も新たな転換がなされ、「問題で困っている」から「児童生徒が困っている」という転換意識が作られるようになる。今後研修や技術力を画期的に向上させることが出来れば、旧態依然の学校も児童生徒、家庭、教員の関わりもコペルニクス的な転換をさせることが出来るであろう。

おわりに

文部科学省によるスクールソーシャルワーカー活用事業は、今年から始まったばかりである。

今後、ソーシャルワーカーの独自性が持てるかどうか、発展するかないかのポイントとなる。

独自性を持つためには、ワーカー自身の行動の自由度が必要であり、比嘉（2000）が言うように「所属が縦割でなく、教育委員会の囑託となるのか、スクールカウンセラーのように学校長等の指揮監督になるか大きな問題である」。

何故なら学校長等の指揮監督下になると学校長の価値観や判断によって、スクールソーシャルワーカーも本来持つ特性が出せない可能性がある。

半羽（2006）は、ワーカーの特性が出せないとアメリカのスクールソーシャルワーカーと同様、「役割の混乱ゆえスクールソーシャルワーカーの独自性を薄れさせ、存在自体を危うくする」と述べている。

そのためにも、福祉教育の機関は、スクールソーシャルワークの理念や原理、そして技術をきちんと教育して、なるべく早く学校分野で具体的な援助の方法を身につけることが急務である。

つまり教員や教育委員会、家庭、地域の絶対的な信頼を勝ち取ることが今後スクールソーシャルワーカーの任務である。

今後、スクールソーシャルワーカーの活躍を期待する。

引用・参考文献

- 青木真理（1999）『スクールカウンセラー活動に関する試論－多角的活動を目指して』福島大学教育実践研究紀要 第37号、pp.138-142.
- 秋山博介（2008）『不登校に関する研究－心理・社会的視点からの考察』弘文堂
- 阿部啓子、野島和彦（1998）『スクールカウンセリングにおける担任教諭との関わり方について』九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）43（1・2）、pp.107-113.
- 伊部加代（2008）『不登校を解決に導く支援のあり方を探る－教師のスクールソーシャルワーク的な視点が生み出す効果的支援』月刊生徒指導 11月号、学事出版、pp.22-26.
- Aptekar, Herbert（1955）The Dynamics of Casework and Counseling, New York :Houghton Mifflin Co.
- （H. アプテカ著 / 坪上宏訳（1964）『ケースワークとカウンセリング』誠信書房）
- 遠藤和佳子、芝野松次郎（1998）『養護施設における早期家庭復帰援助プログラムの研究開発－バーマネンシーの保障に向けて』ソーシャルワーク研究 Vol.23, No. 4、pp.24.
- 太田義弘・秋山薊二（1999）『ジェネラル・ソーシャルワーク』光生館、p.6.
- 太田義弘（2000）『ジェネラル・ソーシャルワークへの再論』龍谷大学社会学部学会第17号、pp.19-21.
- 岡本泰弘（2008）『「スクールソーシャルワーカー活用事業」について』月刊生徒指導 6月号、学事出版、p.8.
- 小沢牧子（2002）『「心の専門家」はいらない』洋泉社
- 本村真（2006）『沖縄県内高等学校で求められるスクールカウンセラーの役割－Abraham Lincoln High schoolにおける実践との比較を通して』琉球大学法文学部紀要人間科学、第6号、pp.31-57.
- 門田光司（2007）『学校現場の混乱の背景にある家族問題と支援方法－学校ソーシャルワークの展開可能性』社会福祉研究第98号、鉄道弘済会、pp.26-32.
- 日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会（1997）『ソーシャルワークのあり方に関する研究報告書』日本社会福祉実践理論学会
- 半羽利美佳（2006）『アメリカにおけるスクールソーシャルワークの現状と課題－“host setting”での実践を通して』ソーシャルワーク研究、Vol.32、No.2、p.17.
- 原田正文（2006）『他職種からみたスクールソーシャルワーカー－精神科医の立場から－』ソーシャルワーク研究、Vol.32、No.2、pp.123-125.
- 田中熊次郎（1996）『教師のための治療的カウンセリング－治療的カウンセリングの構想と技法』明治図書

- 丸山涼子 (2008) 『SSWr を活用するための校内支援体制をどうつくるのか』 月刊生徒指導 6 月号、学事出版、pp.18-21.
- 文部科学省 (1996) 『いじめ問題に関する総合的な取組について』
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/017.htm)
- 文部科学省 (2001) 『スクールカウンセラー活用事業補助』
(<http://www.mext.go.jp/menu/hyouka/kekka/03082902/013pdf>)
- 文部科学省 (2008) 『問題行動に対する地域における行動連携推進事業』
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/009.htm)
- 文部科学省 (2006) 『学校等における児童弱体防止に向けた取組について』 (報告書) 一学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001.htm)
- 文部科学省 (2008) 『初等中等教育局メールマガジン初中教育ニュース第 77 号』 1 月 31 日
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/02/08021205.htm)
- 文部科学省 (2008) 『問題行動に対する地域における行動連携推進事業』
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/009.htm)
- 文部科学省 (2008) 『スクールソーシャルワーカー用事業』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/08032502/003/010.htm)
- 比嘉昌哉 (2000) 『山下のスクールソーシャルワークの独自の機能—鶴養のスクールカウンセリングとの比較を通して』 ソーシャルワーク研究 Vol.26, No.2, p.66, p.159.
- Goldstein, J., Freud, A. & Solnit, A. J. (1973) Beyond the Best Interests of the Child. New York: The Free Press. p.9.
- 『島津一郎監修・中沢たえ子訳 (1990) 『子の福祉を越えて』 岩崎学術出版社』
- 山下英三郎・内田宏朗・半羽利美佳編著 (2008) 『スクールソーシャルワーク論』 学苑社